

Представления педагогов и подростков о рисках во взаимодействиях в интернет-среде

Панов В.И.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ ПИ РАО),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>,
e-mail: ecovip@mail.ru

Патраков Э.В.

ФГБОУ ВО «Уральский федеральный университет»
(ФГБОУ ВО УрФУ),
г. Екатеринбург, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>,
e-mail: e.v.patnikov@urfu.ru

Обсуждаются результаты изучения представлений педагогов и старшеклассников о тех рисках, которые могут возникнуть в их взаимодействиях с интернетом. Эмпирическая часть исследования проводилась на выборке педагогов ($n=294$) и школьников 9—11-х классов ($n=180$) с использованием анализа социальных представлений (коэффициент Абрика). Полученные данные показывают, что лишь небольшая часть (5 из 29) представлений педагогов о рискогенности коммуникативных взаимодействий в интернете связана с использованием интернета, и их основная часть формируется на основе общего понимания рискогенных форм поведения подростков. При этом обнаружена невысокая готовность педагогов помочь коллегам снизить риски, связанные с рискогенным поведением старшеклассников в интернете, лишь 41,5% педагогов показали такую готовность, но при условии повышения соответствующей квалификации. Получено подтверждение того, что представления педагогов и старшеклассников о рискогенности активного пользования интернетом резко отличаются друг от друга, что объясняется, по меньшей мере, двумя причинами. Во-первых, тем, что активное использование интернета не проявляется в нарушениях субъективного благополучия старшеклассников. Во-вторых, тем, что для старшеклассников интернет — это естественное средство и необходимое условие их повседневной жизни. В то время как, согласно имеющимся данным, лишь пятая часть педагогов считает, что обладает необходимыми навыками для свободного использования интернета в качестве средства своей педагогической деятельности. Для остальной же части педагогов интернет пока остается объектом, который надо осваивать и относиться к нему как к источнику угроз и рисков для психологического развития школьников.

Ключевые слова: представления, риски, взаимодействия, интернет, педагоги, старшеклассники.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 19-29-14067.

Благодарности: Авторы благодарят за особую оперативную помощь в сборе данных начальника Управления образования Администрации Североуральского городского округа Свердловской области Ощепкову И.Н.

Для цитаты: Панов В.И., Патраков Э.В. Представления педагогов и подростков о рисках во взаимодействиях в интернет-среде // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 3. С. 16—29. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250302>

Representations of Teachers and Elder Schoolchildren about the Risks of Interacting with the Internet

Victor I. Panov

Psychological Institute of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>,

e-mail: ecovip@mail.ru

Eduard V. Patrakov

Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>,

e-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

The paper explores the notions of risks on the Internet in teachers and high school students. The study was carried out on a sample of teachers ($n = 294$) and school students of 9—11 grades ($n = 180$) using the analysis of social representations (Abric coefficient). The results confirmed that only a small part (5 out of 29) of the teachers' notions about the riskiness of Internet communication is related to the use of the Internet; mostly they are based on some general ideas concerning risk behaviours in adolescents. At the same time, the teachers were not quite ready to cooperate with their colleagues to help reduce such risks: only 41.5% of the teachers showed readiness, given that they receive appropriate training. The study confirmed that the notions of risks associated with the active use of the Internet differ significantly in teachers and students, which can be explained by at least two reasons. Firstly, by the fact that the active use of the Internet does not affect the subjective well-being of the adolescents. Secondly, by the fact that for high school students, the Internet is a natural tool and a necessary attribute of their daily life, whereas, according to the outcomes of our study, only 20% of the teachers believe that they have the necessary skills to freely use the Internet as a means of their teaching activities. For the rest of the teachers, the Internet is still an object that must be mastered and treated as a source of threats and risks to the psychological development of schoolchildren.

Keywords: representation, risks, interactions, internet, teachers, high school students.

Funding: The reported study was funded by Russian Foundation for Basic Research (RFBR), project number 19-29-14067.

Acknowledgements: The authors are grateful to I.N. Oshchepkova, head of the Severouralsk City Department of Education, for her assistance in data collection.

For citation: Panov V.I., Patrakov E.V. Representations of Teachers and Elder Schoolchildren about the Risks of Interacting with the Internet. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 3, pp. 16—29. DOI:<https://doi.org/10.17759/pse.2020250302> (In Russ.).

Введение

В настоящее время складывается противоречивая ситуация в отношении к цифровизации образования. С одной стороны, на государственном уровне принимаются решения и серьезные меры по активной цифровизации экономики и всей социальной жизни общества. С другой стороны, родители, психологи и педагоги высказывают опасения о тех физиологических и психологических рисках, к которым приводит безмерное увлечение подрастающего поколения цифровизированными способами общения («дети часами сидят в интернете», «их невозможно оторвать от гаджетов» и т.п.), что, естественно, может служить и действительно служит фактором не только прогрессивного, но и деструктивного развития детей, включая проблемы их психологического и физиологического здоровья. Последнее подтверждается увеличивающимся количеством психологических исследований, посвященных различным феноменам взаимодействия в интернете и возникающим при этом рискам: интернет-зависимость, кибербуллинг, агрессивность, суицидальность, сексуальный контент, а также феномен цифровой социализации [1; 6; 8; 13; 15; 21].

Как утверждают авторы исследования, проведенного под эгидой ЮНЕСКО: «Лучший способ уберечь молодежь от этих угроз — научить, как управлять *рисками*, возникающими в связи с использованием интернета» [9, с. 158]. В связи с этим в дополнение к традиционным задачам обучения и воспитания перед педагогами встают новые, направленные на подготовку обучающихся к коммуникативным взаимодействиям с интернетом и медиасредой в целом. В том числе — на необходимость развития критического анализа используемых

медиаресурсов, а также навыков безопасности и управления, обеспечивающих свою личную безопасность во взаимодействиях с медиасредствами, умений избегать вредных последствий виртуальных контактов и контента [9, с. 150].

При этом обнаруживается проблема, которой и посвящена данная статья. При подготовке детей к встрече с возможными рисками педагоги сами должны понимать, как обучающиеся видят картину этих рисков. Дело в том, что ряд авторов обращает внимание на *несоответствие* между представлениями педагогов, родителей и школьников о безопасности и рисках взаимодействия с интернетом [2—5; 12; 17; 19]. Так, если вирусную опасность, рекламу и порнографию школьники ставят по значимости на последние места по степени рискогенности, то в представлениях педагогов такие риски лидируют в числе интернет-угроз. Согласно данным, полученным Г.В. Солдатовой, для школьников 7—8-х классов характерно оптимистическое отношение к интернет-среде, у старших школьников к 9—11-м классам оно постепенно сменяется на более прагматичное, наблюдается смещение от получения удовольствия и коммуникации к когнитивным, познавательным задачам, причем подростки и старшеклассники быстрее взрослых накапливают пользовательский опыт в интернете. Педагоги, по мнению этого автора, «недооценивают значимость кибербуллинга — различных форм психологического давления и агрессии (обид, оскорблений, вымогательств, угроз и др.)» [17, с. 142].

В пилотном исследовании, проведенном нами ранее [13], мы тоже получили данные о том, что педагоги, родители и старшие школьники имеют различные представления о возможных рисках во взаимодействиях с интер-

нетом, причем более схожи эти представления у родителей и педагогов. В то же время, согласно данным И.Б. Бовиной с соавторами [2—5], родители в вопросах информационной безопасности преимущественно надеются на педагогов. При этом отмечается, что педагоги нуждаются в различной степени в повышении квалификации в данном вопросе и видят помощь подросткам преимущественно в совокупности запретительных и обучающих мер, а также новых принципах воспитания детей.

Таким образом, в контексте подготовки школьников к встрече с возможными угрозами и рисками при использовании интернета особую значимость приобретает проблема несоответствия представлений о различных угрозах и рисках коммуникативных взаимодействий в интернете у педагогов и аналогичных представлений у старших школьников, которой и посвящено наше исследование.

Исходя из различий в опыте и навыках пользования интернетом у старшеклассников и у педагогов, в качестве **гипотезы** исследования выступило предположение о том, что представления педагогов о рискогенности коммуникативного взаимодействия старших школьников в интернете формируются на основе общих представлений о рискогенных формах поведения подростков, вследствие чего их структура будет резко отличаться от структуры представлений у старшеклассников. При этом готовность педагогов помочь другим субъектам образовательного процесса снизить риски, связанные с поведением старших школьников в интернете, находится на недостаточном уровне.

Поскольку речь идет о представлениях, которые характерны для разных социальных групп, взаимодействующих с интернетом и/или адаптирующихся к нему и в то же время взаимодействующих друг с другом, то для их эмпирического исследования целесообразнее всего обратиться к теории социальных представлений [22] в том ее варианте, который обозначается как структурный подход Ж.-К. Абрика [19]. Этот подход активно используется не только за рубежом, но и в российской социальной психологии [7; 10; 11; 16; 18] по той причине, что позво-

ляет успешно операционализировать различные социальные представления за счет выделения их «ядра» и «периферии», т.е. расположения групповых представлений и переживаний в континууме их единообразия и гетерогенности. Правомерность такого подхода подтверждается и другими авторами. Так, С.В. Будыкин с соавторами отмечает, что если риски информационной среды являются «объектом обыденных представлений», то «теория социальных представлений — продуктивная теоретическая рамка для изучения» этих рисков [5, с. 26].

Исходя из вышеизложенного были поставлены следующие **задачи**:

выявить и сравнить представления педагогов и старшеклассников о рискогенных формах взаимодействия в интернете;

оценить готовность педагогов помочь другим субъектам образовательного процесса снизить риски, связанные с поведением старших школьников в интернете.

Дизайн исследования

Разработка методики включала следующие этапы.

Первый этап (предварительный) проводился в 2017—2018 гг. на конференциях педагогов, программах повышения квалификации, в ходе профориентационных выступлений в школах со старшеклассниками и родителями, ставя целью первичный сбор представлений участников образовательного процесса о рисках трансформации поведения подростков и молодежи в условиях интернет-среды. Предложение респондентам (педагогам, родителям, старшим школьникам) звучало так: «Пожалуйста, напишите до 10 потенциально *рискогенных* характеристик современных молодых людей (наблюдаемые у себя или других поведенческие или личностные особенности, особенности взаимодействия с интернет-средой, которые могут быть прямо или косвенно связаны с использованием интернета в жизнедеятельности и обучении». На первых этапах этого пилотного опроса авторы столкнулись с большим количеством вопросов о рисках или их однозначно-обыденной (наивной) трактовкой (зависимость, риск обмана и т.п.). Поэтому в дальнейшем

респондентам предварительно было раскрыто максимально широкое понимание рисков взаимодействий с интернетом: игровая зависимость и зависимость от общения в социальных сетях, включая виктимное поведение, суицидальные проявления, социально-агрессивное поведение, утрата родительского или педагогического контроля над ситуацией, манипуляции. Помимо этого, респонденты имели возможность самостоятельно дополнять список. Было опрошено свыше 400 респондентов из числа педагогов и школьников, собрано свыше 130 разрозненных показателей рискованного взаимодействия в интернете и рискованных поведенческих характеристик. Конечно, даже в процессе сбора данных большое количество параметров нуждалось в уточнении и систематизации. Поэтому было уточнено значение терминов в оперативно проведенных фокус-группах. Например, что значит «подавленный» и что значит «депрессивный». В результате был сформирован список показателей рискованного взаимодействия с интернетом, к числу которых относились такие, как «общается в чатах в ущерб учебе» и т.д. (с точки зрения респондентов). Самые «наивные» представления участников образовательного процесса о том, как интернет может негативно повлиять на личность и поведение, уже представляют собой определенный научный интерес, который в дальнейшем станет темой отдельной статьи.

Следующий этап заключался в объединении фраз/слов, состоящих в парадигматических отношениях. Под парадигматическими отношениями в языке понимаются системы форм одного и того же слова, а также система значений слов, форм конструкций, объединенных в один тип. Например: «подросток выглядит

подавленным» и «выглядит депрессивным». Таким образом, в завершение второго этапа была сформирована группа из 29 характеристик поведенческих паттернов, которые затем были использованы в качестве конструкторов опросной методики (список конструкторов — см. табл. 4). При этом из 29 поведенческих паттернов только 5 соотносились с поведением в интернете. В результате мы уже на этом этапе получили частичное подтверждение нашей гипотезы о том, что рискованность поведения в интернете оценивается педагогами исходя из общих представлений о деструктивных формах поведения.

Для того, чтобы увеличить диагностическую емкость опросника, мы дополнили его пятиуровневой шкалой Р. Лайкерта, где респондентам-педагогам было предложено дать оценку каждому явлению по частоте наблюдений у своих подопечных. В качестве примера в табл. 1 приведен один из таких вопросов.

Указанные 29 вопросов (конструкторов) были использованы для аналогичной методики, предложенной старшеклассникам, но с видоизмененными формулировками по типу «Я-высказывания» (считаю друзьями «френдов»...), столбики 2—4 заменены на ответы по частоте встречаемости от 1 до 5, где 1 — очень редко, 5 — постоянно (табл. 2).

При формировании опросника возник ряд проблем методического характера, которые предстояло преодолеть или наметить пути их нивелирования.

1. Поскольку одной из задач исследования было выявление тенденций в поведении в интернет-среде старшеклассников, то предполагалось, что педагоги должны сравнить актуальное поведение с событиями 4—5-летней давности. Для максимального нивелирования

Таблица 1

Примеры вопросов для педагогов

Ситуация, поведение ваших подростков/учеников		Как часто Вы наблюдали подобные факты 4—5 лет назад?	Как часто Вы наблюдаете такие факты сейчас?	Можете ли вы самостоятельно наблюдать это поведение у старшеклассников?
1		2	3	4
1.	Считают друзьями «френдов» из социальных сетей, которых не знают лично	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	Да Нет

фактора избирательности памяти выборка включала разный возраст, стаж, разные территории и преподаваемые дисциплины педагогов-респондентов.

2. Педагоги отмечали только те предполагаемые риски взаимодействия и поведенческие паттерны, которые встречались в их практике, но большая часть объяснений причин такого поведения остается «под водой». Например, старшеклассник может скрывать игры, поскольку не доверяет взрослому. Пока мы считаем, что предположение о сокрытии содержания игр и общения является выраженным индикатором рискованного поведения.

3. Относительно вопроса о проведении времени в интернете в ущерб учебе и домашним делам также есть некоторая неопределенность: не ясно, как можно определить этот ущерб. Поэтому данный вопрос становится значимым, если педагоги и родители явно отмечают устойчивое снижение успеваемости, появление других признаков уязвимости (постоянное ожидание сообщений и т.д.). Как известно, ведущей деятельностью подросткового и отчасти юношеского возраста является общение, которое сейчас реализуется преимущественно через интернет-среду, что может порождать трудности в коммуникации с более старшим поколением,

которое не всегда положительно оценивает цифровизацию жизнедеятельности, и на то могут быть свои причины. Нивелировать данный фактор также можно через динамику успеваемости, оценку занятости молодых людей в просоциальной активности, успешность в «реальной» жизни. Таким образом, очевидной была и необходимость опроса старшеклассников.

Далее было проведено исследование уже по обновленной анкете. В исследовании приняли участие респонденты из разных территорий, отличающихся по уровню социально-экономического развития и масштабу территорий, включая сельские поселения (Екатеринбург, Нижний Тагил, Североуральск, центр «Остров» и поселения, входящие в Северный управленческий округ Свердловской области, Шадринск и поселения Курганской области, Ханты-Мансийск).

Классификация выборки педагогов (n=294) представлена в табл. 3. Учитывая, что мужчин только 6%, дифференциация по полу не проводилась. Выборка включала респондентов-педагогов из разных территорий, с разным уровнем образования, с разным возрастом с целью максимального нивелирования социокультурного, гендерного и возрастного факторов.

Таблица 2

Примеры вопросов для старшеклассников

Ситуация, поведение		Как часто такая ситуация встречается у вас?
1		2
1.	Считаю друзьями «френдов» из социальных сетей, которых не знаю лично	1 2 3 4 5

Таблица 3

Выборка респондентов

Уровень образования педагогов	Мегаполисы		Районные центры		Сельские поселения	
	Кол-во	Ср. возр.	Кол-во	Ср. возр.	Кол-во	Ср. возр.
Переподготовка после непедагогического образования	1	53	12	51	29	47
Бакалавриат	11	24	18	36	14	16
Специалитет	54	48	51	45	46	45
Магистратура	44	26	9	29	3	29
Ученая степень	2	49	0	53	0	53

В соответствии с вышеупомянутым структурным подходом к социальным представлениям для выявления ядра представлений педагогов была применена формула расчета коэффициента позитивных оценок (Taix categorique positif) для каждого явления из списка TCP(i) по формуле:

$$TCP(i) = \frac{n(4)+n(5)}{N} * 100 ,$$

$n(4)$ — число ответов «значительная степень — часто», $n(5)$ — число ответов «очень значительная степень — постоянно», N — общее число ответов (коэффициент Ж.-К. Абрика, более подробно о применении этой методики — [7, с. 243—244]).

Результаты исследования

Результаты вычисления коэффициентов позитивных ответов (TCP) позволили выявить

количественную картину тех представлений педагогов и старшеклассников, которые, по их мнению, являются факторами высокого риска влияния интернета на старшеклассников (табл. 4). Курсивом отмечены характеристики поведения, которые педагоги отмечают как доступные их наблюдению. Также мы классифицировали показатели по локализации или специфике наблюдаемых характеристик поведения: поведение в интернет-среде, медико-психологические показатели, успеваемость, поведение в обществе. Такая классификация позволила нам увидеть, что только небольшая часть поведенческих паттернов относится педагогами-респондентами к интернет-среде, в остальных случаях речь идет лишь о предполагаемых последствиях такого взаимодействия.

Как видно из табл. 4, ядром представлений педагогов о результатах деструктивного (ри-

Таблица 4

Коэффициенты позитивных оценок, характеризующие структуру представлений педагогов и старшеклассников о поведенческих паттернах старшеклассников как следствии взаимодействий с интернетом (педагоги n=294, старшеклассники n=180)

Характеристики	TCP (педагоги)	TCP (школьники)
Интернет-среда		
проводит за компьютером более двух часов в день вне занятий и учебной деятельности	36	34
проводит время в интернете в ущерб учебе и домашним делам	63	48
скрывает содержание общения в социальных сетях	89	27
скрывает игры, в которые играет	94	20
считает друзьями «френдов», которых не знает лично	75	37
Медико-психологические показатели		
испытывает недостаток концентрации внимания	12	25
жалуется на частую головную боль	15	20
безразличен к происходящему	10	34
высказывается о бессмысленности жизни	17	89
обвиняет людей или угрожает им	24	94
нечистоплотен и неопрятен	31	49
приходит на учебу сонным, несобранным	34	40
проявляет вспыльчивость, агрессивность	18	76
говорит, что некоторые настроены против него/нее	26	70
ведет себя сексуально неподобающим образом	39*	36
	54**	
проявляет скрытность, уединенность, задумчивость	49	24

Характеристики	ТСР (педагоги)	ТСР (школьники)
длительно (4 и более часов в день) прослушивает музыку в наушниках, не отвлекаясь (вне учебных задач)	38	15
Учебная деятельность		
отмечается устойчивое снижение успеваемости	27	36
не способен рассказать о том, как протекает жизнь вне школы	36	32
Социальное поведение		
переходит дорогу, где удобно, а не там, где разрешено	28	12
на спор перебегает дорогу перед движущимися автомобилями	16	48
катается на мотоциклах, автомобилях с друзьями, у которых нет прав	25	30
переходит на запрещающий сигнал, если нет автомобилей	28	9
на светофоре стоит очень близко с дорогой	29	10
использует неологизмы в речи	26	12
открыто демонстрирует причастность к различным сообществам и субкультурам (стиль одежды, прически, знаки отличия, значки и т.п.).	35	6
приглашает одноклассников/знакомых на встречи сообществ, цели которых не ясны	34	9
возвращается домой поздно ночью	7	11
выспрашивает деньги без объяснения расходов	48	12

Условные обозначения. * — для педагогов младше 35 лет, ** — для педагогов старше 35 лет.

скогенного) поведения в интернете являются поведенческие паттерны, которые отражают следующие виды поведения старшеклассников: скрывает содержание общения в социальных сетях (ТСР-89), скрывает игры, в которые играет (ТСР-89) и т.д. — то есть все, где индекс ТСР выше 50. При этом педагоги отмечают, что *не могут* с высокой достоверностью наблюдать эти признаки в школе, на занятиях. Фактически они отмечают, что доступные их наблюдению признаки расположены на периферии, но не в зоне, близкой к ядру (от 10 до 50 баллов, согласно рекомендациям автора методики). Это означает, что респондентам-педагогам *проблематично* отличить, являются ли данные поведенческие паттерны *следствием* уязвимости в Сети или же других факторов. Разделение группы на две возрастные категории — до 35 и после 35 — показало, что достаточно молодые педагоги более лояльны к демонстрации сексуальности старшими школьниками, чего нельзя сказать о педагогах со стажем. Это тоже вполне вписывается в общую тенденцию трансформации культурного кода.

В свою очередь, представления старшеклассников (n=180) существенно отличаются

от представлений педагогов: «ситуации, когда они считают друзьями «френдов», которых не знают лично» как рискованные старшеклассники не выделили, а в качестве рискованных отметили только высказывания о бессмысленности жизни, агрессивность. В поведенческом плане старшеклассники вообще не отметили рискованных показателей, связанных именно с влиянием интернета, считая, что длительное пребывание в Сети, многочисленные игры являются нормой жизнедеятельности современного человека. Но к рискованности подростки отнесли сами личностные качества, которые лишь проявляются во взаимодействии, такие как: вспыльчивость, агрессивность, избыточная потребность в уединении и т.д. То есть черты, в различной мере демонстрирующие психологическое неблагополучие. В этом смысле красноречивым является высказывание школьника на одной из фокус-групп: «в интернете достаточно заманчивой и любой другой информации, но ведь мы не смотрим это часами; а общение в чатах такое же, как в реальности».

Исследование не выявило существенных различий в представлениях респондентов, проживающих на разных территориях или от-

личающихся по уровню финансового благополучия или пола.

Также респондентам-педагогам было предложено сравнить, как часто проявляются признаки 4—5 лет назад и сейчас (табл. 5).

Как видно из табл. 5, педагоги отмечают увеличение частоты проявления характеристик поведения старших школьников, которые не только свидетельствуют об изменении способов общения в молодежной среде (например, «считают друзьями “френдов”»), но и указывают на рост агрессии, виктимности и отчуждения («проявляют вспыльчивость», «угрожают»). При этом большинство участвовавших в опросе педагогов *низко* оценивают свою готовность помочь снизить риски, связанные с поведением старших школьников в

интернете: по мнению 14% опрошенных, это не входит в их обязанности; 23% считают, что готовы, но не владеют необходимыми навыками; 41,5% готовы, но признают, что нуждаются в повышении квалификации в этом вопросе; лишь 21,5% готовы и считают, что владеют необходимыми навыками.

Обсуждение результатов

Полученные данные позволяют говорить о *принципиальном различии* в представлениях старшеклассников и педагогов о рискогенности взаимодействий с интернетом, да и сами представления педагогов достаточно гетерогенны. Так, если педагоги преимущественно полагают, что общение с незнакомцами может быть потенциально рискогенно, то по мнению

Таблица 5

Представления педагогов средней школы об изменениях в поведении школьников за последние 4—5 лет (n=294)

Характеристики поведения школьников	Как часто Вы наблюдали подобные факты 4—5 лет назад?		Как часто Вы наблюдаете такие факты сейчас?		Значимость различий по критерию Вилкоксона	
	M	SD	M	SD	Z	p
Считают друзьями «френдов» из социальных сетей, которых не знают лично	2,22	0,83	3,48	0,95	-10,985	< 0,001
Используют неологизмы в речи	2,89	0,89	3,75	0,87	-9,078	< 0,001
Открыто демонстрируют причастность к различным сообществам и субкультурам (стиль одежды, прически, знаки отличия, значки и т.п.)	2,78	0,93	3,26	0,93	-5,422	< 0,001
Нечистоплотны/неопрятны	2,58	0,85	2,83	0,87	-3,846	< 0,001
Затрудняются рассказать о жизни вне школы	2,60	0,82	3,06	0,89	-6,627	< 0,001
Ведут себя сексуально неподобающим образом	2,35	0,88	2,99	1,00	-7,808	< 0,001
Приглашают одноклассников/знакомых на встречи сообществ, цели которых не ясны	2,12	0,90	2,85	1,09	-8,334	< 0,001
Проявляют вспыльчивость, агрессивность	2,75	0,78	3,42	0,89	-8,514	< 0,001
Проявляют скрытность, уединенность, задумчивость	2,66	0,76	3,22	0,84	-7,456	< 0,001
Говорят, что некоторые настроены против него/нее	2,60	0,78	3,20	0,88	-7,625	< 0,001
Обвиняют людей или угрожают им	2,33	0,83	2,94	0,95	-7,456	< 0,001
Высказываются о бессмысленности жизни	2,12	0,86	2,75	1,01	-7,648	< 0,001

Условные обозначения. M — среднее значение по шкале от 1 (никогда не наблюдал) до 5 (постоянно наблюдал); SD — среднеквадратичное отклонение; Z — критерий знаковых рангов Вилкоксона; p — асимптотическая значимость (2-сторонняя).

старшеклассников, в этом нет риска. По нашему мнению, это объясняется тем, что оценка риска старшеклассниками (с точки зрения их же самих) смещается в пространство непосредственной коммуникации. Виртуальный характер взаимодействия с интернетом как бы уменьшает социальную дистанцию и в то же время расширяет диапазон приемлемости общения с виртуальными собеседниками, при этом своеобразным индикатором риска для старшеклассника выступает его ощущение психологического благополучия.

Респонденты-педагоги, предлагая достаточно большой перечень индикаторов риска, тем не менее полагают, что ключевые поведенческие признаки (сокрытие содержания общения и игр в Сети, высокий уровень доверия незнакомым «френдам») недоступны их наблюдению, что они могут наблюдать лишь признаки, близкие к ядру социальных представлений, но не сами признаки, составляющие ядро. Из этого мы можем заключить, что педагоги преимущественно могут наблюдать лишь *косвенные* признаки изменения поведения вследствие уязвимости именно в интернет-среде, рассматривая рискованное поведение в интернете как часть девиации в целом.

Из пяти представлений, которые связаны с использованием интернета, 4 представления входят в «ядро» представлений педагогов о рискованности взаимодействий с интернетом. В то время как ни одно из этих представлений для старшеклассников в «ядро» их представлений не входит: проводит время в интернете в ущерб учебе и домашним делам (ТСР педагоги=63, ТСР старшеклассники=48), скрывает содержание общения в социальных сетях (ТСР педагоги=89, ТСР старшеклассники=27), скрывает игры, в которые играет (ТСР педагоги=94, ТСР старшеклассники=20), считает друзьями «френдов», которых не знает лично (ТСР педагоги=75, ТСР старшеклассники=37). Это говорит о явном различии в представлениях педагогов и старшеклассников о рискованности взаимодействий с интернетом.

С другой стороны, «ядро» представлений старшеклассников составляют те представления, которые свидетельствуют об их субъективном благополучии: высказывается

о бессмысленности жизни (ТСР старшеклассников=89, ТСР педагоги=17), обвиняет людей или угрожает им (ТСР старшеклассников=94, ТСР педагоги=24), проявляет вспыльчивость, агрессивность (ТСР старшеклассников=76, ТСР педагоги=18), говорит, что некоторые настроены против него/нее (ТСР старшеклассников=70, ТСР педагоги=26). Эти данные говорят о том, что, во-первых, оценка старшеклассниками рискованности взаимодействий с интернетом имеет в своей основе скорее субъективное благополучие, чем те угрозы и риски, на которые указывают педагоги и психологи. Во-вторых, эти данные говорят о необходимости психологического анализа причин, вызывающих указанные негативные показатели субъективного благополучия этих старшеклассников.

Сравнивая полученные данные с данными ранее проведенного нами исследования родителей [12], посвященного изучению их обеспокоенности увлечением подростков интернетом, отметим, что представления родителей отличаются большей компетентностью в оценке эмоционального состояния ребенка, что естественно для родительской позиции. Но при соприкосновении с существенными проблемами в поведении подростков в целом и рисками интернета в частности родительская рискологическая компетентность оказывается более низкой, чем у педагогов, так как в этих вопросах родители чаще стремятся получить помощь от педагогов.

Сказанное перекликается с утверждением Г.У. Солдатовой с соавторами, что «формирование цифровой компетентности педагога — путь к формированию цифровой компетентности учеников» [14, с. 166]. При этом исследователи утверждают, что представления родителей и педагогов о рисках интернета (на 2013 г.) нельзя было назвать высоким [14, с. 183]. Также, согласно результатам исследований, педагоги больше используют интернет для «дела», а школьники — для общения. При этом педагоги полагают, что им следует помогать школьникам, но для этого необходимо повышение квалификации самих педагогов не столько в пользовании интернетом, сколько в управлении рисками.

В соответствии с экпсихологическим взглядом на субъект-средовые взаимодействия с информационной средой [23] полученные данные говорят о том, что для старших школьников интернет — это естественное *средство* и необходимое *условие* его социальной жизни и социализации в целом. В то время как лишь пятая часть педагогов считает, что обладает необходимыми навыками, чтобы использовать интернет в качестве *средства* своей педагогической деятельности. Для остальной же части педагогов интернет — это пока еще *объект*, который надо осваивать, чтобы использовать для повышения наглядности проведения учебных занятий, и конечно же — как *фактор*, который может иметь отрицательные последствия на физиологическое и психическое развитие подрастающего поколения.

В завершение обсуждения следует сказать, что представления педагогов о рискогенности взаимодействий с интернетом являются косвенными показателями тех деструктивных проявлений в поведении старшеклассников, которые вызваны именно этими взаимодействиями. Большинство из выделенных педагогами представлений могут иметь разные психологические причины и факторы. Но полученные данные позволяют показать, с одной стороны, некоторые «болевые точки» во взаимопонимании между педагогами и старшеклассниками по вопросам безопасности и рисков взаимодействий с интернетом и, с другой стороны, заставляют обратить внимание на необходимость дополнительного психологического анализа тех деструкций в поведении старшеклассников, которые составляют «ядро» их представлений о рискогенности при взаимодействиях с интернетом.

Выводы

1. Актуальность исследования различий в представлениях у педагогов и старшеклассников о рисках взаимодействий с интернетом обусловлена тем, что они выступают одним из факторов, обуславливающих взаимное понимание/непонимание проблем цифровизации между школьниками, педагогами и другими субъектами образовательного процесса.

2. Полученные эмпирические данные подтвердили обе части гипотезы исследования. Лишь небольшая часть (5 из 29) представлений педагогов о рискогенности коммуникативных взаимодействий в интернете связана с использованием интернета, основная часть таких представлений формируется на основе общих представлений о рискогенных формах поведения подростков. При этом готовность педагогов помочь коллегам снизить риски, связанные с поведением старшеклассников в интернете, достаточно низкая и обусловлена не только, да и не столько формальными признаками (педагоги отвечают, что не владеют необходимыми навыками, не входят в их должностные обязанности), сколько недостаточной квалификацией: 41,5% готовы помочь, но при условии повышения квалификации в этом вопросе.

3. Обнаружено, что молодые педагоги (в возрасте до 35 лет) более лояльно относятся к демонстрации сексуальности старшими школьниками, что позволяет предположить обусловленность представлений педагогов о рискогенности пользования интернетом в том числе возрастными и социокультурными особенностями, что означает необходимость продолжения исследований в этом направлении.

4. Получено подтверждение того, что представления педагогов и старшеклассников о рискогенности активного пользования интернетом резко отличаются друг от друга. Продолжительное общение в Сети, посещение рискогенных групп, относительно доверительное общение с незнакомцами не воспринимаются старшеклассниками как рискогенные, так как не являются для них показателями нарушения их субъективного благополучия, что в очередной раз показывает необходимость формирования у старших школьников рискологической компетентности в когнитивных и коммуникативных взаимодействиях с интернетом. Из этого следует, что необходимо специальное исследование взаимосвязи субъективного благополучия старшеклассников и их отношения к рискам взаимодействия с интернетом.

5. Одной из причин выявленных различий в представлениях педагогов и старшекласс-

ников об угрозах и рисках использования интернета является то, что для старшеклас-ников интернет — это естественное *средство* и необходимое *условие* их повседневной жизни. В то время как, согласно полученным дан-ным, лишь пятая часть педагогов считает, что обладает необходимыми навыками, чтобы использовать интернет в качестве *средства* сво-ей педагогической деятельности. Для осталь-ной же части педагогов интернет — это пока еще *объект*, который надо осваивать, и риско-генный *фактор*, который может отрицательно влиять на физиологическое и психическое развитие подрастающего поколения. Этот вывод требует дальнейших исследований педагогических взаимодействий с цифровой средой, используя экпсихологическую типо-логию субъект-средовых взаимодействий.

Литература

1. Айсина Р.М., Нестерова А.А. Киберсоциализация молодежи в информационно-коммуникационном пространстве современного мира: эффекты и риски // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 4. С. 42—57. DOI:10.17759/sps.2019100404.
2. Бовина И.Б. Теория социальных представлений: история и современное развитие // Социологический журнал. 2010. № 3. С. 5—20.
3. Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Будыкин С.В. Информационная безопасность детей в обыденном понимании родителей и учителей // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2016. № 1. С. 77—86.
4. Бовина И.Б., Дворянчиков Н.В., Гаямова С.Ю., Милехин А.В., Будыкин С.В. Социальные представления и информационная безопасность детей и подростков: точка зрения учителей (Часть 1). [Электронный ресурс] // Психология и право. 2017 (7). № 1. С. 1—12. DOI: 10.17759/psylaw.2017070101.
5. Будыкин С.В., Дворянчиков Н.В., Бовина И.Б. Информационная безопасность детей и подростков в понимании родителей и учителей (Часть 2. Результаты эмпирического исследования) [Электронный ресурс] // Психология и право. 2016. Том 6. № 1. С. 25—38. DOI:10.17759/psylaw.2016060104.
6. Войскунский А.Е. Развивается ли агрессивность у детей подростков, увлеченных компьютерными играми? // Вопросы психологии. 2010. № 6. С. 133—143.
7. Емельянова Т.П. Конструирование социальных представлений в условиях трансформации

6. Таким образом, проведенное исследование еще раз показывает, что активная цифровизация современной жизненной среды и связанная с этим трансформация условий для социализации подрастающего поколения ставят перед педагогами и психологами новые задачи, нацеленные на повышение рискологической компетентности школьников в пользовании интернетом. Речь идет не только об уже известной психологи-ческой безопасности во взаимодействиях с интернет-средой, а о понимании феномена расширения сознания (в данном случае — подростков, молодежи в целом), вызываемо-го расширением «цифровых» возможностей подрастающего поколения и связанных с этим рисков, что входит в перспективу даль-нейших исследований.

- российского общества. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 400 с.
8. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / сост. и ред. А.Е. Войскунский. М.: Акрополь, 2009. 279 с.
 9. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: монография [Электронный ресурс] / Под ред. Бадарча Дендева. М.: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214728.pdf> (дата обращения: 10.05.2020).
 10. Кленова М.А. Социальные представления о риске // Изв. Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2011. Т. 11, вып. 2. С. 58—62.
 11. Лидская Э.В., Мдивани М.О. Субъект-средовые взаимодействия с ТВ и Интернетом в контексте традиционных и современных гендерных представлений // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 4. С. 110—119. DOI:10.17759/pse.2017220415.
 12. Патраков Э.В. Подростки и Интернет: реакции родителей // Сибирский психологический журнал, 2019. Том 72. С. 129—144. DOI:10.17223/17267080/72/7.
 13. Патраков Э.В. Представления педагогов, родителей и старших школьников о рисках интернета для подростков // Экпсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития / отв. ред. В.И. Панов. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО», Курск: Университетская книга, 2020. С. 482—486.
 14. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Нестик Т.А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М.: Смысл, 2017. 375 с.

15. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Неосведомленность родителей о столкновении подростков с рисками в интернете: содержание и психологические факторы // Психологический журнал. 2019. Том 40. № 1. С. 71—83. DOI:10.31857/S020595920002251-2
 16. Социально-психологическая оценка рисков современной реальности: очевидное и вероятное / А.Л. Журавлев [и др.]; под науч. ред. О.А. Белобрыкиной. Новосибирск: НГПУ, 2017. 113 с.
 17. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете / Под ред. Г.В. Солдатовой. М., 2011. 176 с.
 18. Толстых Н.Н., Тер-Аванесова Н.В., Черняк Н.А. Социальные представления о школе и учении в разных группах участников образовательного процесса // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 6. С. 5—15. DOI:10.17759/pse.2019240601.
 19. Шагина Е.М., Чиркина Р.В. Компетентность педагогов и психологов в области информационной безопасности детей // Психология и право. 2019. Том 9. № 3. С. 261—277. DOI:10.17759/psylaw.2019090319
 20. Abric J.-C. A structural approach to social representations // Representations of the social: Bridging theoretical traditions / Ed. by K. Deaux, G. Philogène. Oxford: Blackwell Publishers, 2001. P. 42—47.
 21. Guo G. A Meta-Analysis of the Predictors of Cyberbullying Perpetration and Victimization. In Psychology in the Schools // Psychology in the School. 2016. Vol. 53. № 4.
 22. Moscovici S. La Psychanalyse: Son image et son public. 2ème ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.
 23. Panov V.I. From Environmental Psychology to Subject-Environment Interactions. Proceedings of the 2017 2nd International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH 2017). Part of the series ASSEHR. Moscow, 2017. Vol. 124. P. 1135—1139. DOI:10.2991/iccessh-17.2017.265.
- References**
1. Aysina R.M., Nesterova A.A. Cyber socialization of youth in the information and communication space of the modern world: effects and risks. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2019. Vol. 10, no. 4, pp. 42—57. DOI:10.17759/sps.2019100404. (In Russ.)
 2. Bovina I.B. Theory of social representations: the history and modern development. *Journal of Sociology*, 2010, no. 3, pp. 5—20. (In Russ.)
 3. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Budykin S.V. Information security of children in lay thinking of parents and teachers. *Vestnik RUDN. Seriya "Psikhologiya i pedagogika"*, 2016, no. 1, pp. 77—86. (In Russ.)
 4. Bovina I.B., Dvoryanchikov N.V., Gayamova S.YU., Milekhin A.V., Budykin S.V. Sotsial'nyye predstavleniya i informatsionnaya bezopasnost' detey i podrostkov: tochka zreniya uchiteley (Chast' 1) [Social representations of information security of children and adolescents: teachers' point of view (Part1)] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and law*, 2017. Vol. 7, no. 1, pp. 1—12. DOI:10.17759/psylaw.2017070101. (In Russ.)
 5. Budykin S.V., Dvoryanchikov N.V., Bovina I.B. Information Security of Children and Adolescents According to Parents and Teachers (Part 2: The Results of an Empirical Study). [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and law*, 2016. Vol. 6, no. 1, pp. 25—38. DOI:10.17759/psylaw.2016060104. (In Russ.)
 6. Voiskunsky A.E. Do children addicted to computer games become more aggressive? *Voprosy Psikhologii*, 2010, no. 6, pp. 133—143. (In Russ.)
 7. Emelyanova T.P. Konstruirovaniye sotsial'nykh predstavleniy v usloviyakh transformatsii rossiyskogo obshchestva [Construction of social representations in the context of the transformation of Russian society]. Moscow: Institute of Psychology RAS, 2006. (In Russ.)
 8. Voyskunskiy A.Ye. Internet-zavisimost': psikhologicheskaya priroda i dinamika razvitiya. Moscow: Akropol', 2009. 279 p. (In Russ.)
 9. Informatsionnye i kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii [Information and communication technologies in education: monograph]. Badarch of Dendev — Moscow: UNESCO IITE, 2013. 320 p. URL: <https://iite.unesco.org/pics/publications/rul/files/3214728.pdf> (accessed: 10.05.2020). (In Russ.)
 10. Klenova M.A. Sotsial'nye predstavleniya o riske [Social Representation of Risk]. *Izv. Sarat. Univ. (N.S.), Ser. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2011. Vol. 11, iss. 2, pp. 58—62. (In Russ.)
 11. Lidskaya E.V., Mdivani M.O. Subject-Environment Interactions with Television and the Internet in the Context of Traditional and Modern Gender Representations. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 4, pp. 110—119. DOI:10.17759/pse.2017220415. (In Russ.)
 12. Patrakov E.V. Adolescents and the Internet: Reactions of Parents. *Sibirskiy Psikhologicheskii Zhurnal = Siberian journal of psychology*, 2019, no. 72, pp. 129—144. DOI: 10.17223/17267080/72/7. (In Russ.)
 13. Patrakov E.V. Predstavleniya pedagogov, roditel'ey i starshih shkol'nikov o riskah interneta dlya podrostkov [Presentations by educators, parents, and high school students about Internet risks for adolescents] // *Ekopsihologicheskoye issledovaniye-6: ekologiya detstva i psikhologiya ustojchivogo razvitiya /*

otv. red. V.I. Panov. M.: FGBNU «Psikhologicheskij institut RAO», Kursk: Universitetskaya kniga, 2020. P. 482—486. (In Russ.).

14. Soldatova G.U., Rasskazova E.I., Nestik T.A. Tsifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost' [Digital generation of Russia: competence and safety]. Moscow: Smysl, 2017. 375 p. (In Russ.).

15. Soldatova G., Rasskazova E. Parental unawareness about online risks in adolescence: relevance and psychological factors. *Psikhologicheskii zhurnal*, 2019. Vol. 40 (1), pp. 71—83. DOI: 10.31857/S020595920002251-2. (In Russ.).

16. Zhuravlev A.L. [i dr.]. Sotsialno-psikhologicheskaya otsenka riskov sovremennoy realnosti: ochevidnoye i veroyatnoye: monografiya. Belobrykinoy O.A. (ed.). Novosibirsk: NGPU. 2017. 113 p. (In Russ.).

17. Soldatova G., Zotova E., Chekalina A., Gostimskaya O. Caught by one network: a socio-psychological study of the views of children and adults about the Internet. Moscow, 2011. (In Russ.).

18. Tolstykh N.N., Ter-Avanesova N.V., Chernyak N.A. Social Representations About School and Learning in Different Groups of Participants of the Educational Process. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24,

no. 6, pp. 5—15. DOI: 10.17759/pse.2019240601. (In Russ.).

19. Shpagina E.M., Chirkina R.V. Competence of Teachers and Psychologists in the Field of Information Security of Children [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*, 2019. Vol. 9, no. 3, pp. 261—277. DOI:10.17759/psylaw.2019090319. (In Russ.).

20. Abric J.-C. A structural approach to social representations. In Deaux K (eds.). *Representations of the social: Bridging theoretical traditions*. Oxford: Blackwell Publishers, 2001, pp. 42—47.

21. Guo G.A. Meta-Analysis of the Predictors of Cyberbullying Perpetration and Victimization. In *Psychology in the Schools. Psychology in the School*, 2016. Vol. 53, no. 4.

22. Moscovici S. La Psychanalyse: Son image et son public. 2ème ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

23. Panov V.I. From Environmental Psychology to Subject-Environment Interactions. Proceedings of the 2017 Second International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities. Part of the series ASSEHR. Moscow. 2017. Vol. 124, pp. 1135—1139. DOI: 10.2991/iccse-17.2017.265.

Информация об авторах

Панов Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией экпсихологии развития и психодидактики, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: ecovip@mail.ru.

Патраков Эдуард Викторович, кандидат педагогических наук, заведующий учебно-научной лабораторией, доцент кафедры инноватики и интеллектуальной собственности Физико-технологического института ФГБОУ ВО «Уральский федеральный университет», г. Екатеринбург, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>, e-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

Information about the authors

Victor I. Panov, Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3189-5455>, e-mail: ecovip@mail.ru

Eduard V. Patrakov, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Head of Laboratory, Chair of Innovation and Intellectual Property, Institute of Physics and Technology, Ural Federal University, Yekaterinburg, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7564-9136>, e-mail: e.v.patrakov@urfu.ru

Получена 10.04.2020

Принята в печать 10.04.2020

Received 10.04.2020

Accepted 10.04.2020